



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Reforma edukacyjna - szansą czy zagrożeniem dla aktywności zawodowej nauczyciela?

Author: Sabina Koczoń-Zurek

Citation style: Koczoń-Zurek Sabina. (2000). Reforma edukacyjna - szansą czy zagrożeniem dla aktywności zawodowej nauczyciela? "Chowanna" (2000, t. 2, s. 46-53).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2000	R. XLIV (LV)	T. 2 (15)	s. 46—53
------------	--	---------------	-----------------	--------------	----------



Sabina KOCZOŃ-ZUREK

Reforma edukacyjna — szansą czy zagrożeniem dla aktywności zawodowej nauczyciela?

Celem każdej wprowadzanej zmiany, także reformy edukacyjnej, jest stworzenie pewnych „szans” po to, aby poprawić dany stan rzeczy. Aktualna reforma stwarza jakieś szanse oraz budzi pewne obawy, kontrowersje, a także bywa odczuwana jako zagrożenie. Interesujące poznawczo jest pytanie, czy reforma edukacyjna będzie dla nauczyciela przede wszystkim szansą, czy też zagrożeniem jego aktywności zawodowej. Próba odpowiedzi na to pytanie jest podstawowym celem podjętych rozważań.

Wprowadzone zmiany tworzą dla nauczyciela nową sytuację i nowe podłoże rozwoju aktywności zawodowej. Spróbuję pokrótce nakreślić sytuację nauczyciela w nowej rzeczywistości edukacyjnej.

Nauczyciel wobec wymagań i oczekiwań reformy edukacyjnej

Aktualnie wprowadzona reforma edukacyjna „tworzy” odmienny model szkoły, zakłada nowe cele kształcenia, zadania szkoły, odrębny sposób powstawania programów szkolnych, modyfikuje treści programowe, sugeruje inny styl pracy na lekcjach, oparty na nowym rodzaju relacji między pod-

miotami procesu kształcenia, wprowadza odmienny sposób oceniania i egzaminowania uczniów. Większość wspomnianych zmian wymaga decyzji, które powinny być podporządkowane idei decentralizacji i humanistycznym założeniom. Podstawowym zadaniem szkoły staje się stymulacja rozwoju jednostki, zgodnie z jej potrzebami, możliwościami i zdolnościami (por. Miłkowska-Olejniczak, 1998, s. 94—95).

To tylko niektóre, bardzo ogólne kierunki aktualnie wprowadzanych zmian edukacyjnych. Można jednak dostrzec, że podstawowym „ogniwem” tych zmian jest nauczyciel. To od jego osoby, a ściślej — od pewnych kompetencji, zależą wprowadzane zmiany. Interesujący „zestaw” tych kompetencji (złożonych umiejętności wyższego rzędu, potrzebnych nauczycielowi), przyjęty na posiedzeniu PAN w listopadzie 1997 roku, przytacza i charakteryzuje K. Denek. Tworzą go standardy prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne i moralne (zob. Denek, 1999, s. 6—8). Określają one, jaki „powinien być” nauczyciel w perspektywie reformy edukacyjnej. Czy można odpowiedzieć na to pytanie? Właściwie nie do końca, gdyż złożoność zawodu nauczyciela oraz wielość specjalizacji nauczycielskich uniemożliwiają wyczerpujący opis tych kompetencji, co podkreśla szczególnie R. Kwaśnica (red., 1993). Wyróżnia on dwie grupy kompetencji: kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) oraz techniczne (zob. Kwaśnica, red., 1993, s. 93—99). W pewnym stopniu mówią one, jakie zdolności czy też umiejętności są „pożądane” dla osoby nauczyciela. Nie zamierzam tu rozpatrywać wymienionych grup kompetencji. Chcę jedynie zaznaczyć, że reforma w zamierzeniu stwarza możliwość intensyfikowania rozwoju zawodowego nauczyciela, stawiając przed nim wiele wymagań i wiele od niego oczekując.

Wymaga się przykładowo od każdego nauczyciela konstruowania programów szkolnych, odpowiednich umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, ewaluacji osiągnięć uczniów, stosowania aktywizujących metod nauczania, umiejętności diagnozowania osiągnięć uczniów, właściwego doboru podręczników i środków dydaktycznych. Oczekuje się od niego również głębokiej wiedzy teoretycznej i metodycznej, umiejętności samodzielnego działania, otwartości, elastyczności oraz partnerstwa w kontaktach z uczniami, umiejętności niesienia pomocy uczniom w kształtowaniu osobowości, szczególnie w budowaniu obrazu własnej osoby itp. (por. Miłkowska-Olejniczak, 1998, s. 95—98). To tylko wybrane cechy i umiejętności, które „powinien” posiadać nauczyciel w dobie reformy edukacyjnej. Jak wiadać, dotyczą one różnych sfer osobowości i rozmaitych zakresów umiejętności nauczyciela. Czy są one jednak realizowane w praktyce? Wydaje się, że wielu nauczycieli „musi dojrzeć” do tych „wymogów”, przede wszystkim dzięki samokształceniu i doksztalcaniu. Wyzwania stawiane nauczycielowi

„zmuszają” go niejako do pracy nad sobą. Tymczasem motywacja zewnętrzna nie musi być motywacją wewnętrzną.

Skuteczna realizacja aktualnie wprowadzanej reformy zależy od wielu czynników, ale może dokonać się tylko przy aktywnym udziale nauczyciela. To od jego osoby zależy „jakość” wprowadzanych zmian i ich efekty. Widzę też zależność odwrotną, wydaje mi się mianowicie, że zmiany edukacyjne mogą stymulować aktywność zawodową nauczyciela. Są one jednak czynnikiem zewnętrznym, narzuconym odgórnie (zarządzenia, ustawy). Owa „zewnętrzność” przejawia się w tym, że nauczyciel musi „przystosować się” bardziej lub mniej czynnie do wprowadzanych zmian. Zmiany edukacyjne „zmuszają” nauczyciela do stałego podtrzymywania aktywności zawodowej. W moim ujęciu aktywność zawodowa wyraża „intensywność stawania się nauczycielem”. Według np. teorii L. Eriksona (zob. Czykwin, 1995, s. 50—63) to stawanie się nigdy nie ma końca, podobnie jak rozwój człowieka. Podtrzymywanie aktywności zawodowej rozumiem jako przekraczanie nabytych już przez nauczyciela kompetencji zawodowych: praktyczno-moralnych i technicznych.

Warto przyjrzeć się nieco osobie nauczyciela i jego aktywności zawodowej w kontekście reformy edukacyjnej.

Możliwe reakcje nauczyciela na wymagania i oczekiwania reformy edukacyjnej w świetle wybranych teorii psychologicznych

Teorie psychologiczne pozwalają w różny sposób spojrzeć na aktywność zawodową nauczyciela w dobie reformy edukacyjnej. Nie opisują one bezpośrednio reakcji nauczyciela na wymagania i oczekiwania tej reformy. Spróbuję jednak „wybrać” z nich te elementy, które pośrednio wiążą się z aktywnością zawodową nauczyciela. Zamierzam jedynie nawiązać do teorii czynności, głównie do jej „rozwinienia”, tzn. do teorii sytuacji, częściowo do teorii samowiedzy oraz do teorii motywacji.

Analizując teorię czynności, można sądzić, że aktywność nauczyciela nigdy nie jest „wystarczająca”, „zamknięta”, wymaga ona podtrzymywania między innymi ze względu na konieczność zaspokojenia stale pojawiających się nowych potrzeb. Te potrzeby stwarza wprowadzana reforma edukacyjna, która stawia przed nauczycielem nowe zadania. Ich realizacja zmusza do nieustannej pracy nad sobą, przekraczania nabytych już kompetencji zawodowych. Zmiany sytuacji edukacyjnej powodują pojawienie się

nowych potrzeb, te z kolei motywują do różnych działań, np. do zmiany metod i środków pracy, tworzenia różnych programów, zmiany stosunków interpersonalnych z uczniami, do samodoskonalenia, kształcenia uzupełniającego. Wymagania i oczekiwania reformy edukacyjnej niejako zewnętrznie wyzwalają aktywność zawodową nauczyciela. Nauczyciel wykonuje czynności nie tylko pod naciskiem warunków zewnętrznych, ale też z własnej chęci, spontanicznie, zgodnie z zainteresowaniami i własnym rozumem (por. Niebrzydowski, 1989, s. 82). Można sądzić, że zewnętrzny „wyznacznik” zachowania, jakim są zmiany edukacyjne, nauczyciel musi zaakceptować, aby intensyfikować swój rozwój zawodowy.

Teoria sytuacji sugeruje natomiast, że praca zawodowa jest aktywnością główną i wpływa na ogólną sytuację życiową nauczyciela i jego rozwój. Podkreśla rolę warunków pracy, co jest istotne w dobie przemian edukacyjnych, gdy w dalszym ciągu jedną z podstawowych trudności w pracy nauczyciela stanowią właśnie nieodpowiednie warunki (miejsce, wyposażenie, pomoce itp.). Zwiększają one uciążliwość pracy nauczyciela (por. Mendecka, 1997, s. 204) i sprzyjają syndromowi wypalenia zawodowego (por. np. Mark, Pierce, Molly Geoffrey, 1990, s. 203).

Warto krótko wspomnieć o teorii samowiedzy, w której szczególnie wyodrębnia się rolę samooceny w życiu człowieka. Zastanawiam się, jaki wpływ ma aktualna reforma na samoocenę, zwłaszcza zawodową, na samoakceptację, poczucie własnej wartości? Są to elementy obszaru własnej osoby, które wpływają na każdy rodzaj funkcjonowania człowieka, tzn. na funkcjonowanie intelektualne, emocjonalne, interpersonalne i zadaniowe (por. Wojciszke, 1983, s. 58). Uważam, że nauczyciel ceniący się wysoko, akceptujący własną osobę, lepiej „poradzi sobie” z wymaganiami i oczekiwaniami aktualnej reformy, a potwierdziły to prowadzone przeze mnie badania (zob. Koczón-Zurek, 1996, s. 60—62). Mówi się także, że samoocena kształtuje motywację do działań dydaktyczno-wychowawczych i wpływa na samopoczucie, aspiracje i na aktywność zawodową (por. Lejman, 1985, s. 112). Wysoka samoocena zawodowa współwystępuje także z identyfikacją zawodową, osiąganiem pozytywnych wyników pracy oraz z postawami twórczymi i innowacyjnymi (por. Zaborowski, 1986, s. 27). Wykazuje więc związek z aktywnością zawodową.

Teorie motywacji pozwalają z kolei zrozumieć, dlaczego nauczyciel podejmuje pracę i gotów jest w nią włożyć określony wysiłek. Podkreśla się w nich między innymi to, że ludzie różnią się motywacją w działaniu w zależności od cech indywidualnych, np. zdolności, zainteresowań (por. Ratajczak, 1991, s. 55). Teorie te są dość zróżnicowane, rozpatrują bowiem różne motywy ludzkich działań. Pozwalają zatem zrozumieć, co wyznacza aktywność zawodową nauczyciela. Dla omawianego zagadnienia istotne wydaje się przypuszczenie, że nauczyciele w różnym stopniu,

w zależności od potrzeb i możliwości, włączają się w realizację nowych zadań wynikających z reformy.

Zasygnalizowane elementy teorii częściowo tylko wyjaśniają zachowania nauczyciela, jakie mogą pojawić się w związku z wprowadzaną reformą. Na razie mogą tylko antycypować pewne reakcje nauczyciela na stawiane mu wymagania.

Reforma edukacyjna — szansa czy zagrożenie?

Sądzę, że reforma edukacyjna stwarza nauczycielom szansę podtrzymywania aktywności zawodowej, bo niejako „zewnętrznie” zmusza go do „intensywnego stawania się nauczycielem”. Jest także szansą w innym rozumieniu — tworzenia optymalnych warunków rozwoju ucznia i szansą „lepszego” rozwoju zawodowego i „lepszey” pracy nauczyciela (teoretycznie) dzięki, między innymi, modernizacji systemu kształcenia nauczycieli, zmian systemowych, organizacyjnych i programowych itp. Każda jednak szansa może przerodzić się w chaos czy pewne zagrożenie. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruję zasadniczo w trzech elementach: w osobie nauczyciela, w warunkach zewnętrznych wykonywania pracy oraz w „niedoskonałym” kształcie reformy.

Trudno na razie określić, jakie są szanse i zagrożenia aktualnej reformy, przede wszystkim ze względu na jej „świeżość” — nie znamy jeszcze jej efektów. W zamierzeniu, w oczekiwaniach i w „życzeniach” nauczycieli jest na pewno szansa. W rzeczywistości edukacyjnej pojawiają się jednak zagrożenia. Spróbuję spojrzeć na szanse i zagrożenia wynikające z reformy, nawiązując do wyróżnionych elementów sytuacji edukacyjnych, choć nie sposób je od siebie oderwać.

Podmiotem, od którego bezpośrednio zależą wprowadzone zmiany, jest osoba nauczyciela. Wykonuje on pewne czynności zawodowe, realizuje postawione przed nim zadania. Tworzy np. programy dydaktyczne i wychowawcze, uczy się pracy w zespole, współpracuje ze środowiskiem lokalnym, „eksperymentuje” nauczanie blokowe, decyduje o wyborze podręczników... Zastanawiam się, czy poradzi sobie z nowymi obowiązkami, zadaniami wynikającymi z reformy? Trudno dać jednoznaczną odpowiedź, gdyż każdy nauczyciel indywidualnie, w sposób niepowtarzalny podchodzi do nowych wymagań i oczekiwań. Nawiązując do etapów rozwoju zawodowego, wyróżnionych przez R. Kwaśnicę, myślę, że najlepiej będą funkcjonowali w obecnej rzeczywistości przemian edukacyjnych nauczyciele, którzy osiągnęli najwyższy pułap rozwoju zawodowego, tzn. stadium postkonwencjonalne. Na etapie

tym nauczyciel twórczo wykorzystuje swoją wiedzę i opracowuje własne sposoby działania (por. Kwaśnica, red., 1993, s. 102). Może to być pomocne w dobie przemian edukacyjnych. Pewne niebezpieczeństwa mogą grozić nauczycielom „wchodzącym w rolę” (stadium przedkonwencjonalne), dla których charakterystyczne jest kopiowanie wzorów, naśladowanie otoczenia (por. Kwaśnica, red., 1993, s. 101). Nauczyciele ci nie mają wzorów zachowań w nowej sytuacji i mogą mieć problemy z wykonywaniem nowych zadań. Są to oczywiście przypuszczenia, które warto przeanalizować.

Rozpatrując w dalszym ciągu osobę nauczyciela w perspektywie szans i zagrożeń reformy, sądzę, że wiele zależy od jego osobowości, predyspozycji i kompetencji zawodowych. Reforma jest szansą dla nauczyciela o solidnej wiedzy i bogatych umiejętnościach, chcącego pracować nad własną osobą, dla którego nowe wymagania są „wyzwaniem” w dążeniu „do doskonałości” i w osiąganiu autoakceptacji. Nauczyciel o małych predyspozycjach do zawodu i niskich kompetencjach będzie napotykał trudności w pracy. Nadmierne dla niego obowiązki, przy małych predyspozycjach zawodowych, grożą pojawieniem się syndromu wypalenia zawodowego. Nauczyciel postępujący w sposób odtwórczy, czy też mało twórczy, może zachowywać się zbyt schematycznie, trzymając się ściśle zaleceń, nie potrafiąc wyjść poza obowiązującą konwencję (stadia rozwoju konwencjonalne i przedkonwencjonalne). U takiego nauczyciela mogą pojawić się zachowania fikcyjne, „zgodne z przepisem”, nie realizujące zamierzonego celu.

Większa autonomia dla nauczyciela o małych kompetencjach zawodowych może prowadzić do pewnej anarchii, tzn. przyjęcia postawy „wszystko jest dozwolone”. Nauczycielowi natomiast o „rozwiniętych” kompetencjach i dużych predyspozycjach zawodowych większa swoboda w pracy pozwoli twórczo podejść do wykonywanych zadań. Będzie zatem sprzyjała jego zachowaniom nowatorskim, innowacyjnym. Dla takiego nauczyciela zwiększona autonomia i współdecydowanie o pracy szkoły na pewno będzie szansą. Każda zatem szansa może być też zagrożeniem, w zależności od osobowości, predyspozycji i kompetencji zawodowych nauczyciela, który realizuje zadania reformy.

Poza osobą nauczyciela dostrzegam zewnętrzny element, niezależny od nauczyciela, który może być postrzegany jako szansa a zarazem zagrożenie. Są to obiektywne warunki pracy — techniczne (pomocce, wyposażenie itp.) i organizacyjne (zob. Ratajczak, 1991, s. 101—125). Wpływają one na efektywność pracy nauczyciela i jego samopoczucie zawodowe. Tylko bezpieczna, komfortowa i atrakcyjna praca (w odczuciu nauczyciela) jest czynnikiem motywującym do wysiłku (por. Ratajczak, 1991, s. 67—68) i wyzwalającym aktywność zawodową. Przypuszczalnie reforma niewiele zmienia w tym zakresie, co wydaje się zagrożeniem dla aktywności zawodowej nauczyciela.

W dobie przemian rozwój zawodowy nauczyciela szczególnie się nasilił. Do rozwoju nauczyciela przyczyniają się, poza motywacją wewnętrzną, sprzyjające warunki zewnętrzne, np. mieszkanie, wynagrodzenie, odpowiednia organizacja pracy, zapewniona sprawiedliwa ocena, życzliwość (por. Smolański, 1999, s. 12). Można zauważyć, że aktualna reforma nie wprowadza znaczących zmian w tym zakresie, co stanowić może kolejne zagrożenie.

Wprowadzana reforma budzi jeszcze jedną „wątpliwość”, niezależną od osoby nauczyciela i warunków jego pracy. Być może samym zagrożeniem, nie tylko szansą, jest reforma jako taka w aktualnym kształcie, „błędna w swej naturze”. Wydaje się, że postulowane przez nią cele, zadania i obowiązki nauczyciela mogą być czasami zbyt rozbieżne z jego możliwościami. Uważam, że „przeciętny” nauczyciel może czuć się zagubiony i zagrożony w aktualnej rzeczywistości szkolnej, gdyż nie zawsze wie, co i jak ma robić. „Dano” mu większą autonomię, ale możliwości realizacji postawionych zadań pozostają wątpliwe. Przypuszczam, że np. postulowanych kwalifikacji i umiejętności „poszukiwanych w szkole przyszłości”, tzn. przedmiotowo-dydaktycznych, metodycznych, do organizowania samodzielnej pracy w grupach, w zakresie diagnozowania, doradztwa, mass mediów i pracy zespołowej (zob. Radwan, 1999, s. 9–10), mogą aktualnie nie posiadać wszyscy nauczyciele. Te niejasności reformy mogą również niekorzystnie odbijać się na nauczycielu i stanowić pewne zagrożenie dla jego aktywności.

Można wnioskować, że aktualna reforma edukacyjna niesie z sobą wiele zagrożeń, choć w założeniach miała być szansą. I w tym celu się ją wprowadza. Aby jednak stała się szansą, powinna być dostosowana „do podłoża”, na którym się ją realizuje. Na tym „podłożu”, czyli w rzeczywistości edukacyjnej, mogą jednak pojawić się pewne bariery, związane z osobą nauczyciela czy też warunkami zewnętrznymi. W ostateczności reforma „wymusza” na nauczycielu jego rozwój zawodowy, wyzwalaając jego aktywność za pomocą czynników zewnętrznych.

Bibliografia

- Czykwin E., 1995: *Samoświadomość nauczyciela*. Białystok.
- Denek K., 1999: *Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej*. „Wychowanie na co dzień”, nr 4–5.
- Koczkoń-Zurek S., 1996: *Samoakceptacja zawodowa nauczyciela a jego nastawienie do zmian edukacyjnych*. W: *Wybrane aspekty psychopedagogiczne przemian edukacyjnych w Polsce*. Red. W. Łuszczuk. Katowice.
- Kwaśnica R., red., 1993: *Pytanie o nauczyciela*. Wrocław.

- Lejman M., 1985: *Osobowość zawodowa nauczyciela*. Częstochowa.
- Mark B., Pierce B., Molly Geoffrey N., 1990: *Psychological and Biographical Differences between Secondary School Teachers Experiencing High and Low Levels of Burnout*. „British Journal Educational Psychology”, part 1.
- Mendecka G., 1997: *Kształcenie nauczycieli warunkiem powodzenia reformy szkolnej*. W: *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*. Red. M. Ochmański. Warszawa.
- Miłkowska-Olejniczak G., 1998: *Edukacja nauczycieli a reforma oświaty*. „Kultura i Edukacja”, nr 4.
- Niebrzydowski L., 1989: *Psychologia wychowawcza: samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*. Warszawa.
- Radwan Z., 1999: *Co dalej z nauczycielskimi umiejętnościami?* „Dyrektor Szkoły”, nr 4.
- Ratajczak Z., 1991: *Elementy psychologii pracy*. Katowice.
- Ratajczak Z., Wosińska W., red., 1991: *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy. Teoria sytuacji a badanie aktywności człowieka*. Katowice.
- Reforma systemu edukacji. Projekt MEN*. 1998. Warszawa.
- Smołalski A., 1999: *Nauczyciel w perspektywie zachodzących reform*. „Dyrektor Szkoły”, nr 4.
- Wojciszke M., 1983: *Mechanizmy wpływu struktury „ja” na zachowanie*. W: *Poznawcze regulatory zachowania społecznego*. Red. J. Jarymowicz, Z. Smoleńska. Wrocław.
- Zaborowski Z., 1986: *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa.